

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS
FACE À SUA INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR**

Rita Branco de Brito

N.º 15431

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS
FACE À SUA INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR**

Rita Branco de Brito

Dissertação orientada por Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Francisco Peixoto, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro de 2006

Representações sociais dos professores de alunos surdos face à sua inclusão na escola regular

Resumo

No presente trabalho tivemos como objectivo analisar as representações sociais dos professores de alunos surdos face à sua inclusão na escola regular.

Tendo em consideração o objectivo do estudo, entrevistámos 10 professores, utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento para a recolha de dados.

A análise dos dados evidencia que as atitudes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estão a evoluir de uma forma positiva e progressiva (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Sheldon 2004; Stainback, 2000). Porém ainda persistem lacunas relativamente a este processo de inclusão que se prendem essencialmente com a falta de formação dos professores para trabalhar com alunos surdos (Sant'Ana, 2005; Serrano, 2007; Silvestre, 2007; Souza, 2007). Os resultados permitem ainda, reafirmar uma necessidade emergente em formar os docentes que trabalham directa ou indirectamente com alunos com NEE. Esta formação deve passar por uma mudança relativamente às atitudes dos professores pela sua disponibilidade em aceitar e ensinar estes alunos (Sant'Ana, 2005). Passando também pela disponibilização de conhecimentos que lhes permitam criar salas de aula verdadeiramente inclusivas, contemplando o ensino de estratégias que poderão desenvolver com vista a contribuir para uma prática profissional condizente com as necessidades de cada aluno (Correia, 2005, 2003; Morgado, 2003a, 2003b).

Introdução

Apesar de não podermos falar na existência de uma relação directa entre representações sociais e qualidade de ensino, não podemos pôr de parte o facto de que a actuação dos professores é, em grande parte, orientada por modelos internos de referência que advêm da sua experiência pessoal (Ferreira, 2007).

Sem querer desvalorizar a importância da formação de professores perante uma perspectiva de educação inclusiva, verificamos que a ênfase é colocada, principalmente, na apresentação de conhecimentos teóricos, sem haver uma preocupação com a modificação das suas crenças e atitudes (Sant'Ana, 2005). Assim, tendo em conta a funcionalidade das representações enquanto orientadoras do comportamento (Vala, 2002), parece que as tentativas de inclusão falham em função

de algumas concepções negativas que os professores têm relativamente a este processo (Phillips & McCullough, 1990).

No entanto, Cross *et al.* (2004), Stainback (2000), mencionam que as atitudes face à inclusão de alunos com NEE têm ganho uma adesão positiva e progressiva e que, segundo Ferreira (2007), se deve a experiências bem sucedidas e à consequente desmistificação de crenças relativamente a estes alunos.

No que diz respeito à educação das crianças com NEE em geral (Correia, 2005; Ferreira, 2007; Kronberg, 2003; Morgado, 2003a), e das crianças e jovens surdos em particular (Zêzere, 2002), verificamos que esta tem sido alvo de grandes mudanças ao longo dos anos. Um ensino que inicialmente era feito, nas escolas especiais, passa agora a processar-se nas escolas regulares (Correia, 2003, 2005; Ferreira 2006; Jiménez, Prado, Moreno & Rivas, 1993). Esta grande mudança no que diz respeito à educação do aluno surdo foi fortemente impulsionada por um vasto conjunto de legislação que veio propor novas orientações a nível do ensino e, simultaneamente, definir uma série de procedimentos e medidas a adoptar na intervenção educativa dos alunos com NEE.

Assim, interessa-nos fazer uma breve referência à Lei de Bases do Sistema Educativo, ao Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, à Declaração de Salamanca, à alínea h) do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa e o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP), e, finalmente, ao Despacho nº 7520/98, de 6 de Maio.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, veio responsabilizar o professor e a escola regular pelo desenvolvimento de estratégias que visam a integração e o ensino de todos os alunos.

O Decreto-Lei 319/91, foi um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com NEE, pretendendo que os serviços a prestar decorressem, sempre que possível, na escola regular (Correia, 2005).

Na Declaração de Salamanca em 1994, foi determinado que “todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, ponto 7).

Convém, todavia, salientar que as condições básicas para a educação dos alunos surdos foram estabelecidas, ao ser consagrado na alínea h) do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que na realização da política de ensino, cabe ao estado, proteger assim como valorizar a LGP, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades. Esta alínea, incluída aquando da revisão constitucional no ano de 1997, reconheceu oficialmente a LGP, que, paralelamente à Língua Portuguesa, é também uma língua nacional (Estanqueiro, 2006).

Para completar esta breve lista cronológica de documentos, fazemos referência ao Despacho nº 7520/98 que veio definir uma política clara sobre a forma como os alunos surdos devem ser educados (Pereira, 1999).

No entanto, não podemos falar de inclusão de alunos surdos na escola regular sem fazer uma breve reflexão sobre os resultados educativos obtidos em Portugal, e na maior parte dos países, no que diz respeito a este processo.

Em primeiro lugar, parece-nos pertinente fazer referência às aprendizagens efectuadas pelos alunos surdos, mais especificamente, a aprendizagem a nível da leitura e da escrita.

Vários estudos demonstram-nos que os resultados relativamente à aprendizagem da leitura e escrita por parte dos alunos surdos não são positivos (Coutinho, 2006; Lane, 1992; Silvestre, 2007; Souza, 2007) existindo uma

percentagem muito elevada de analfabetismo funcional (Amaral & Coutinho, 2002; Jiménez *et al.*, 1993; Lane, 1992) e que, segundo Fernandes (1990), se deve às estratégias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa. De acordo com o autor em questão, este analfabetismo funcional poderia ser evitado se a Língua Portuguesa fosse ensinada partindo, não de uma língua oral, mas de uma modalidade visual na sua percepção e manual na sua produção, neste caso através da LGP.

Amaral, Coutinho e Delgado - Martins (1994), mencionam que os surdos, de uma forma geral, apresentam altos níveis de analfabetismo e muitos não atingem o nível de escolaridade obrigatória. Se as causas dos resultados educativos tão desastrosos não residem no surdo, há que procurá-los no seu meio envolvente (Amaral & Coutinho, 2002), mais especificamente no sistema educativo em geral e na escola em particular, passando o fracasso escolar a ser equacionado como resultado da inadaptação dos programas escolares, do espaço e dos critérios de avaliação utilizados (Ferreira, 2007).

O que se tem colocado em discussão é a ausência de formação especializada dos professores para trabalhar com os alunos com NEE incluídos nas escolas regulares (Morgado, 2003a), que se traduz, principalmente no desconhecimento de estratégias, actividades e materiais adequados a estes alunos (Sant'Ana, 2005; Serrano, 2007; Silvestre, 2007; Souza, 2007).

Vários autores (Brandão, 2007; Correia, 2003, 2005; Leite, 2005; Morgado, 2003a, 2003b), referem que quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificadas poderão ser as actividades, facilitando as aprendizagens das crianças com NEE e “quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão” (Correia, 2005, p.47).

O mesmo pode dizer-se no caso do aluno surdo (Almeida, 2006; Duarte 2006; Jiménez *et al.*, 1993; Marchesi, 1995; Nielsen, 1999), ou seja, a criança surda é uma

“criança visual” (Estanqueiro, 2006, p.196), na medida em que a recepção das informações se concretiza através da visão. Então há que adaptar os recursos à problemática sensorial existente, disponibilizando um maior leque de material pictórico, nomeadamente, a utilização do retroprojector, gráficos, o uso do quadro e documentos escritos (Almeida, 2006; Jiménez *et al.*, 1993; Leite, 2005; Serrano, 2007; Silvestre, 2007). Não pondo de parte o recurso às tecnologias de informação e de comunicação (TIC), que poderão ser usadas na educação dos alunos surdos (Jiménez *et al.*, 1993), proporcionando-lhes uma grande capacidade de motivação para as aprendizagens escolares (Correia, 2005).

Existem vários estudos que nos dão a conhecer os motivos pelos quais os professores não adaptam as estratégias de ensino às dificuldades dos alunos. Schumm e Vaughn (1991), Scruggs e Mastropieri (1996), mostram-nos que apesar das adaptações serem percebidas como desejáveis, raramente são implementadas porque, de uma forma geral, os professores consideram tal tarefa demasiado difícil, apontando para a falta de tempo e recursos necessários para fazer tais adaptações. A maioria dos autores que abordam este tema sugerem-nos que os professores sentem que não possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com as crianças com NEE num contexto inclusivo (Correia, 2005; Cross *et al.*, 2004; Schumm & Vaughn, 1991; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Outro aspecto que reflecte a falta de formação dos professores para trabalhar com a criança surda, traduz-se na ausência de conhecimentos a nível da LGP, que terá como consequência, um ensino feito essencialmente com base na oralidade (Estanqueiro, 2005; Lane, 1992).

Silvestre (2007), Stinson e Foster (2000), referem-nos que na ausência de conhecimentos de LGP por parte do professor do aluno surdo, o Intérprete de LGP é o principal responsável pela transmissão das informações. Porém, existem riscos no

trabalho desenvolvido por este profissional, na medida em que este poderá não possuir os conhecimentos suficientes para a transmissão das matérias que implicam especificidade e uma terminologia própria (Estanqueiro, 2005; Lane, 1992). Por outro lado, poderá ser visto como uma grande barreira na relação professor/aluno surdo (Stinson & Foster, 2000).

Finalmente, não podemos deixar de fazer uma breve reflexão relativamente aos estudos que abordam os potenciais benefícios que os alunos surdos poderão ter pelo facto de frequentarem estruturas educativas inclusivas, assim como os benefícios que este processo de inclusão poderá trazer para os seus pares.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1996), referem que as crianças com NEE obtêm melhores resultados académicos e sociais através das interacções constantes que estabelecem com os seus pares. Ao aceitarmos que a escola é muito mais do que um lugar onde se adquirem conhecimentos académicos, sendo também um local onde todos aprendemos a conviver com o nosso grupo social, podemos pensar na importância que é para o aluno surdo ter a oportunidade de estar imerso, desde tenra idade, neste processo de aprendizagem social, junto dos outros demais (Duarte, 2006; Jiménez *et al.*, 1993).

Opondo-se a esta ideia, Estanqueiro (2006), menciona que a socialização dos alunos surdos integrados em turmas de ouvintes não é fácil, na medida que as crianças e jovens ouvintes se relacionam entre si de uma forma verbal, logo, os alunos surdos, pelo facto de não falarem bem são automaticamente excluídos, desse relacionamento pela dificuldade que têm em seguir as conversas, alimentando os sentimentos de inferioridade e solidão. A autora afirma que, as escolas de surdos, onde todos sabem e usam a LGP, oferecem melhores condições para a criança surda se desenvolver cognitivamente e sócio-emocionalmente, sem desfasamentos relativamente à idade e ao nível de escolaridade em que se encontram.

Silvestre (2007), refere-nos que a relação entre surdos e ouvintes ainda é dificultada pelo estigma social da surdez e pelas atribuições desvalorizadoras que a sociedade associa às pessoas surdas.

Contrariamente, existem estudos que nos indicam que na escola regular, os alunos com NEE são poupados dos efeitos da educação segregada, “incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas normais” (Wolery & Wilbers, 1994, cit. por Brandão, 2007, p.84). Alguns pais de crianças com NEE, sabem que a frequência na escola inclusiva aumenta a oportunidade dos seus filhos se adaptarem à vida em sociedade, desenvolvendo a sua autonomia, visto que a escola salienta a importância de uma preparação eficaz para a vida activa (Correia, 1997; Karagiannis *et al.*, 1996).

No que diz respeito aos potenciais benefícios que os pares dos alunos com NEE podem obter com a sua inclusão na escola regular, Correia (2005), refere-nos que “a filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes (...)” (p.15). E consequentemente, esta inclusão vai promover nos alunos, atitudes positivas, mais especificamente, a prática de comportamentos altruístas para com os colegas com NEE (Correia, 2003, 2005; Gonzáles, 2003), aprendendo a respeitar e a conviver com eles na escola, no bairro, no trabalho, etc. (Jiménez *et al.*, 1993). Além do mais, não podemos perder de vista quão importante é para os companheiros ouvintes poder conhecer e compreender a cultura da comunidade surda, não pondo de parte a possibilidade de aprenderem a LGP através das interacções estabelecidas com os colegas surdos (Jiménez *et al.*, 1993).

Mais uma vez, Estanqueiro (2006), opõe-se a estas ideias resultantes da filosofia inclusiva, referindo-nos que a inclusão dos alunos surdos não traz resultados positivos para os seus colegas ouvintes, pois criam a ideia negativa de que o surdo é

aquele que simplesmente não ouve e que não fala, ou fala mal, que precisa constantemente de ajuda, que não percebe o que lhe dizem e que escreve mal. A autora refere que estamos a criar uma imagem de uma dependência e inferiorização constante e que, de facto, não corresponde às verdadeiras capacidades do aluno surdo.

Tendo por base o quadro conceptual apresentado a partir dos estudos revistos, temos como objectivo nesta investigação analisar as representações sociais dos professores de alunos surdos face ao seu processo de inclusão nas escolas regulares.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo foram seleccionados através de um sorteio aleatório a partir de todos os elementos susceptíveis de serem incluídos, nomeadamente, 21 professores que leccionavam turmas com alunos surdos integrados numa escola do 2º e 3º ciclos de Beja. Assim, foram seleccionados 10 participantes, dos quais 9 eram do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino, o que é justificável pelo facto de 80% dos professores da presente escola serem mulheres.

A idade média dos participantes é de 41 anos, com um intervalo etário situado entre os 26 e os 56 anos.

O tempo de experiência dos participantes com alunos surdos varia entre os 5 meses e os 2 anos e 5 meses.

Instrumentos e Procedimentos

Partindo da literatura especializada relativamente à temática da inclusão do aluno surdo na escola regular, construímos uma entrevista semi-estruturada com o objectivo de fazermos a recolha dos dados. A entrevista encontra-se dividida em duas partes. A primeira é constituída por um conjunto de duas questões que nos permitiram fazer a caracterização da amostra, nomeadamente, no que diz respeito à idade dos participantes e tempo de experiência com alunos surdos. A segunda parte da entrevista é composta por um conjunto de 7 questões que nos permitiu aceder às representações dos participantes em relação à inclusão do aluno surdo na escola regular, e para tal elaborámos as seguintes questões: 1- Quais os métodos que utiliza para comunicar com o aluno surdo em contexto de sala de aula; 2- Em que disciplinas sente que o aluno surdo enfrenta mais dificuldades; 3- Para além das dificuldades a

nível curricular anteriormente descritas, que outras dificuldades pensa que o aluno surdo enfrenta na escola regular; 4- Considera pertinente proceder-se a alterações na escola ou no ambiente educativo para melhorar a educação do aluno surdo; 5- E que alterações considera importantes serem efectuadas para melhorar a educação do aluno surdo; 6- Considera que existem vantagens/ganhos para o aluno surdo pelo facto de frequentar a escola regular; 7 - Que vantagens/ganhos considera que os alunos ouvintes têm com os seus colegas surdos.

Como forma de realizarmos uma pré-testagem ao guião de entrevista, entrevistámos individualmente 2 participantes.

Posteriormente foi efectuada uma pequena análise de conteúdo que foi determinante no que diz respeito a alterações que tiveram que ser feitas, mais especificamente em relação à questão 2, “Em que disciplinas sente que os alunos surdos enfrentam mais dificuldades?”, verificámos que esta remetia os participantes unicamente para a disciplina que leccionavam. Deste modo, reformulámos a questão anteriormente descrita para: Qual é a área curricular em que considera que o aluno surdo enfrenta mais dificuldades?

Depois de procedermos à análise das entrevistas do pré-teste e consequentes alterações no guião de entrevista, foram realizadas as entrevistas aos participantes do estudo.

As entrevistas foram realizadas no mês de Fevereiro de 2005, sendo estas iniciadas pela apresentação do entrevistador e objectivos do estudo. As entrevistas foram efectuadas individualmente a cada participante e gravadas com o seu consentimento. Posteriormente, procedeu-se à sua transcrição na íntegra, com o objectivo de realizarmos uma análise das mesmas.

Finalmente, e a fim de verificarmos o grau de concordância das categorias definidas, dois observadores procederam à análise de 3 entrevistas, tendo-se verificado um grau de concordância de 79%.

Resultados

Atendendo ao facto de se ter utilizado a entrevista semi - estruturada como técnica de recolha de dados, considerámos adequado o recurso à análise de conteúdo para procedermos à análise das mesmas. Com esta técnica pretendemos realizar uma enumeração metódica, quantitativa e qualitativa relativamente ao conteúdo das entrevistas.

Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Posteriormente à realização e transcrição das entrevistas que constituem o *corpus*, começámos por estruturá-lo em temas principais, passando à definição das suas categorias e consequentemente à construção da grelha de análise.

Para a construção da referida grelha de análise, procedemos à análise das entrevistas segundo o total de participantes que referiram uma determinada categoria.

As representações sociais dos professores face à inclusão do aluno surdo na escola regular foram dimensionadas a partir de 7 temas e 26 categorias.

Nos quadros seguintes apresentamos os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, onde é indicado o número de participantes que referiram uma determinada categoria.

Tabela 1

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, Métodos utilizados para comunicar com o aluno surdo, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Métodos utilizados para comunicar com o aluno surdo	Intérprete de LGP	8	80%
	Comunica oralmente	7	70%
	Recorre à escrita	7	70%
	Comunica através de Gestos/mímica	4	40%
	Através da LGP	2	20%

A análise da Tabela 1, permite-nos constatar que em relação à totalidade dos participantes, e no que respeita ao primeiro tema do estudo, **Métodos utilizados para comunicar com o aluno surdo**, a maioria dos inquiridos (80%) referiu a categoria, *Intérprete de LGP*, como forma de transmitir as informações aos alunos surdos.

Relativamente às categorias, *comunica oralmente* e *recorre à escrita*, verificamos que ambas foram referidas por 70% dos participantes.

A categoria *comunica através de Gestos/mímica*, foi mencionada por 40% dos professores.

Já em relação à última categoria, *comunica através da LGP*, verifica-se que foi a menos mencionada, tendo sido referida apenas por 20% dos participantes.

Tabela 2

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, Área Curricular em que o aluno surdo enfrenta mais dificuldades, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Área Curricular em que o aluno surdo enfrenta mais dificuldades	Dificuldades na leitura e escrita	10	100%
	Dificuldades na Língua Portuguesa	1	10%

Na Tabela 2, que diz respeito ao tema, **Área curricular em que o aluno surdo enfrenta mais dificuldades**, verificámos que a totalidade dos inquiridos (100%), referiu-nos a categoria *dificuldades a nível da leitura e da escrita*.

Relativamente à categoria *dificuldades na Língua Portuguesa* verifica-se que esta foi referida por apenas 10% dos participantes do estudo.

Tabela 3

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, Dificuldades que o aluno surdo enfrenta na escola regular, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Dificuldades que	Comunicação	7	70%

o aluno surdo enfrenta na escola regular	Discriminação por parte dos ouvintes	4	40%
	Têm poucos amigos ouvintes	4	40%

Relativamente à Tabela 3, cujo tema é, **Dificuldades que o aluno surdo enfrenta na escola regular**, podemos analisar que em relação à totalidade dos inquiridos, a maioria dos participantes (70%), referiram a categoria *comunicação*, como sendo a maior dificuldade que o aluno surdo enfrenta quando incluído no sistema de ensino regular.

As categorias, *discriminação por parte dos ouvintes* e *têm poucos amigos ouvintes*, apareceram igualmente referenciadas por 40% dos professores.

Tabela 4

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, **Importância de se proceder a alterações para melhorar a educação do surdo**, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Importância de se proceder a alterações para melhorar a educação do surdo	Sim	9	90%
	Não	1	10%

A tabela 4 remete-nos para o tema, **Importância de se proceder a alterações para melhorar a educação do aluno surdo**, onde se verifica que a grande maioria dos participantes (90%), nos referiu que considera importante alterar determinados aspectos da escola ou ambiente educativo para melhorar a educação do aluno surdo.

Apenas uma minoria (10%), referiu que não considera importante tomar quaisquer medidas.

Tabela 5

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, alterações pertinentes para melhorar a educação do aluno surdo, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
	Formações de LGP para professores	9	90%
Alterações pertinentes para melhorar a educação do aluno surdo	Formações sobre estratégias a utilizar no processo de ensino dos surdos	9	90%
	Turmas reduzidas	8	80%
	Intérprete de LGP em todas as aulas	7	70%
	Utilização das TIC	2	20%
	Utilização de material pictórico	2	20%

Com a análise da Tabela 5, podemos constatar que no que respeita ao tema, **Alterações pertinentes para melhorar a educação do aluno surdo**, a maioria dos inquiridos (90%), referiram a categoria *formações a nível da Língua Gestual Portuguesa direccionadas aos professores*.

A categoria, *formações sobre estratégias a utilizar no processo de ensino dos alunos surdos* foi igualmente indicada por 90% dos participantes como uma importante medida a tomar para melhorar a educação do aluno surdo.

A segunda categoria mais mencionada pelos participantes do estudo foi, *turmas reduzidas* (80%).

Analisando os dados recolhidos referentes à categoria, *presença da Intérprete de LGP em todas as aulas*, apurámos que a mesma foi mencionada por 70% dos inquiridos. Finalmente, podemos observar que as categorias, *utilização das TIC* e *utilização de material pictórico* foram igualmente indicadas por apenas 20% dos professores.

Tabela 6

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, **Vantagens da inclusão do aluno surdo na escola regular**, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Vantagens da inclusão do aluno surdo na escola regular	Ficam mais preparados para viver na nossa sociedade	9	90%
	Socialização	7	70%
	Não estão segregados	6	60%

Na Tabela 6, referente ao tema, **Vantagens da inclusão do aluno surdo na escola regular**, constatámos que a categoria mais mencionada foi, *ficam mais preparados para viver na nossa sociedade* (90%).

Relativamente à categoria, *socialização*, podemos verificar que esta foi indicada por 70% dos participantes inquiridos.

A categoria menos apontada dentro do presente tema (60%) foi, *não estão segregados*.

Tabela 7

Apresentação dos resultados das categorias pertencentes ao tema, Vantagens/ganhos que os alunos ouvintes têm com os colegas surdos, número de participantes a referir cada categoria e percentagens

Tema	Categorias	Resultados	
		n	%
Vantagens/ganhos que os alunos ouvintes têm com os colegas surdos	Aprendem a LGP	10	100%
	Aprendem a aceitar a diferença	9	90%
	Desenvolvem comportamentos altruístas	6	60%

Finalmente, na Tabela 7 temos acesso às categorias pertencentes ao tema, **Vantagens/ganhos que os alunos ouvintes têm com os colegas surdos**. Podemos observar que a categoria mais indicada pelos participantes foi, *aprendem a LGP* (100%).

Referida por 90% dos participantes foi a categoria *aprendem a aceitar a diferença*.

E finalmente, referida por 60% dos inquiridos foi a categoria, *desenvolvem comportamentos altruístas para com os colegas com NEE*.

Discussão

O presente estudo teve como objectivo conhecer as representações sociais dos professores de alunos surdos relativamente à sua inclusão no sistema de ensino regular.

As interpretações encontradas, entre outras que seriam teoricamente possíveis, levam-nos a crer que a inclusão do aluno surdo na escola regular está a evoluir numa perspectiva optimista. No entanto, surgem ainda algumas dúvidas no que diz respeito às condições em que se processa a educação do aluno surdo. Por um lado, persistem lacunas relativamente às condições que a escola tem para oferecer ao aluno surdo a nível dos seus espaços físicos não adaptados à problemática da surdez. Por outro lado, a análise dos dados evidencia, tal como nos demonstra a literatura pesquisada, a falta de formação dos professores para trabalhar com alunos NEE em geral (Morgado, 2003a) e com os alunos surdos em particular (Sant'Ana, 2005; Serrano, 2007; Silvestre, 2007; Souza, 2007). Esta falta de formação da maioria dos participantes é bastante clara e tornou-se cada vez mais evidente à medida que os dados foram sendo interpretados.

Em primeiro lugar, verificámos que a maioria dos professores não possui quaisquer conhecimentos a nível da LGP, e por conseguinte, recorre a diferentes métodos para comunicar com o aluno surdo, sendo o recurso ao Intérprete de LGP o mais utilizado, tal como nos referem Silvestre (2007), e Stinson e Foster (2000).

Posteriormente, quando questionámos os participantes relativamente às alterações na escola ou no ambiente educativo para melhorar a educação do aluno surdo, verificámos que o Intérprete de LGP foi mais uma vez fortemente salientado. Parece aqui existir uma grande dependência por parte dos professores para com este profissional, como se o mesmo significasse algo miraculoso e capaz de promover nos alunos surdos uma aprendizagem efectiva.

Todavia, sabe-se que a presença do Intérprete de LGP na sala de aula não significa uma aprendizagem plena por parte de todos os alunos surdos, visto que poderão surgir entraves nessa aprendizagem pelo facto do Intérprete não dominar terminologias próprias de cada disciplina (Estanqueiro, 2005; Lane, 1992).

Por outro lado, surge-nos outra dúvida relativamente ao facto dos participantes responsabilizarem o Intérprete de LGP pela transmissão das informações, na medida em que, tal comportamento, poderá levar à existência de uma barreira na relação entre os professores e os alunos surdos (Stinson & Foster, 2000).

Actualmente, com o surgimento do novo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, as dificuldades atrás referidas poderão ser colmatadas, dado que o presente Decreto-Lei visa, entre outras importantes medidas, a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências, interessando referir neste ponto que se prevêem cursos de formação a nível da LGP direccionados aos docentes.

Quando questionámos os participantes relativamente à importância de se proceder a alterações na escola ou no ambiente educativo para melhorar a educação do aluno surdo, verificámos, tal como nos indicam alguns estudos (Schumm & Vaughn, 1991; Scruggs & Mastropieri, 1996), que estas são vistas pelos professores como sendo um aspecto bastante desejável. Posteriormente, ao analisarmos as alterações sugeridas pelos mesmos, verificámos que a maioria demonstra sentir uma grande necessidade de formação quer a nível da LGP, quer a nível da aprendizagem de estratégias pedagógicas a utilizar para que o aluno surdo possa ter um maior sucesso nas suas aprendizagens.

Este aspecto permite-nos concluir que os professores não procedem a determinadas adaptações curriculares porque sentem que não têm formação para tal (Correia, 2005; Cross *et al.*, 2004; Schumm & Vaughn, 1991; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Consequentemente, esta falta de formação parece explicar as poucas sugestões dadas pelos participantes relativamente a alterações que são de fácil execução, nomeadamente, a utilização de material pictórico. Este tipo de

metodologias, que têm em conta uma vertente visual, são salientadas por vários autores na nossa revisão da literatura como sendo o método mais adequado para trabalhar com os alunos surdos (Almeida, 2006; Jiménez *et al.*, 1993; Leite, 2005; Serrano, 2007; Silvestre, 2007). O mesmo pode dizer-se relativamente à utilização das TIC, visto que também foi uma categoria muito pouco referida, e que, segundo Correia (2005), proporciona uma grande motivação para as aprendizagens académicas.

O Decreto-Lei 3/2008 poderá, mais uma vez, ter aqui um importante papel, na medida em que antevê cursos de formação em educação especial organizados em vários módulos, sendo um deles direccionado para a intervenção pedagógica com alunos surdos.

Ainda dentro das alterações na escola ou no ambiente educativo para melhorar a educação do aluno surdo, podemos observar que, de acordo com a grande maioria dos participantes, as turmas com alunos surdos incluídos deveriam ser reduzidas. Esta postura vai ao encontro do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, legislação esta em vigor no nosso país aquando da realização deste estudo.

Um outro ponto interessante está relacionado com as dificuldades a nível da leitura e escrita do aluno surdo (Coutinho, 2006; Lane, 1992; Silvestre, 2007; Souza, 2007). De acordo com as representações dos participantes do estudo, a leitura e a escrita é a área curricular em que os surdos apresentam mais dificuldades. Estas dificuldades são consequência das estratégias de ensino da Língua Portuguesa que têm sido utilizadas até agora (Fernandes, 1990). Como referimos na revisão da literatura, o autor defende que a Língua Portuguesa deve ser ensinada a partir da LGP, o que vai ao encontro do Decreto-Lei 3/2008, no seu ponto 3 do artigo 18º., e que prevê a adequação do currículo dos alunos surdos com o ensino bilingue, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, oferecendo ao aluno a possibilidade deste optar pela LGP como primeira língua e o Português como segunda. A introdução de uma

língua estrangeira escrita (terceira língua) será feita a partir do 3º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário.

Ainda dentro da temática das dificuldades atribuídas aos alunos surdos, verificámos que, de acordo com as representações da maioria dos participantes, a comunicação é vista como sendo uma grande dificuldade. Consequentemente, este facto levou os participantes a mencionar que os alunos surdos são discriminados pelos colegas ouvintes e como tal têm poucos amigos. Deste modo, não podemos pôr de parte as reflexões de Estanqueiro (2006), que nos refere que, pelo facto dos alunos surdos falarem mal, ou simplesmente não falarem, são automaticamente excluídos dessas interações pelos seus colegas ouvintes. As atribuições desvalorizadoras que a nossa sociedade associa às pessoas surdas (Silvestre, 2007), também podem ter aqui a sua contribuição.

Tal como nos mostram os estudos de Cross *et al.* (2004) e Stainback (2000), podemos verificar, por parte dos participantes, uma atitude positiva face à inclusão do aluno surdo no sistema de ensino regular, na medida em que se revelam bastante sensibilizados para com as vantagens que este processo acarreta para o mesmo.

A grande maioria dos participantes referiu-nos que os alunos surdos, através da frequência na escola regular obtêm uma melhor preparação para viverem inseridos na nossa sociedade, assim como vai promover o desenvolvimento da sua autonomia, tal como nos referem Correia (1997) e Karagiannis *et al.* (1996).

A socialização foi outra vantagem associada pelos participantes ao processo de inclusão do surdo. Esta posição vai ao encontro dos estudos de Karagiannis *et al.* (1996), Duarte (2006), Jiménez *et al.* (1993), que nos mencionam que os alunos com NEE parecem obter melhores resultados sociais através das interações que estabelecem com os seus pares.

Tal como Wolery e Wilbers (1994, cit. por Brandão 2007), também os participantes referiram a educação não segregada como vantagem da inclusão dos surdos. Os autores atrás referidos mencionam que na escola regular, os alunos com NEE são poupados dos efeitos negativos que a categorização e as atitudes negativas lhes poderão trazer.

No que diz respeito aos benefícios que os alunos ouvintes obtêm com os colegas surdos, podemos verificar que, de acordo com a representação dos professores, sendo também opinião de Jiménez *et al.* (1993), um grande ganho que os ouvintes têm prende-se com o facto de poderem aprender a LGP.

Os participantes consideram que, através do contacto diário estabelecido com o aluno com NEE, o aluno ouvinte aprende a aceitar as diferenças inter - individuais (Correia, 2005). Consequentemente, os professores consideram que esta aceitação da diferença, vai promover nos alunos comportamentos altruístas para com os colegas com NEE (Correia, 2003, 2005; Gonzáles, 2003; Jiménez *et al.*, 1993).

No presente estudo verificámos algumas limitações que se prendem, principalmente com a amostra e o instrumento utilizado para a recolha de dados. Relativamente à amostra que serviu de base para o nosso estudo constatámos que esta não nos permite, de todo, sermos conclusivos ao ponto de generalizarmos as conclusões a que chegámos, quer pelo facto da sua dimensão ser muito reduzida, quer pela quase ausência de critérios de selecção a que obedeceu (tivemos em conta apenas o facto de serem professores de alunos surdos). A selecção de uma amostra reduzida foi fortemente influenciada pelo facto de termos escolhido a entrevista semi-estruturada como instrumento para a recolha de dados. Porém, tal não significa que os resultados obtidos nesta investigação sejam de desprezar.

O presente estudo apresentou alguns dados que nos permitiram fazer uma reflexão sobre os aspectos que têm prevalecido sobre a inclusão do aluno surdo no

sistema regular de ensino. Desta forma, com a realização deste trabalho concluímos que apesar das atitudes face à inclusão do aluno com NEE estarem a evoluir de uma forma positiva e progressiva (Cross *et al.*, 2004; Stainback, 2000), ainda persistem algumas lacunas no que diz respeito a este processo de inclusão. Estas falhas, como já referimos anteriormente, relacionam-se principalmente com a falta de formação dos professores para trabalhar com alunos surdos, que por sua vez tem a percepção de que não estão preparados para tal.

Os dados obtidos vêm reafirmar uma necessidade emergente em formar os docentes que trabalham directa ou indirectamente com alunos com NEE. Esta formação deve passar, em primeiro lugar, por uma mudança no que diz respeito às atitudes dos professores pela sua disponibilidade em aceitar e ensinar estes alunos (Sant'Ana 2005). Apesar de termos verificado, nos participantes do nosso estudo, uma atitude positiva em relação à inclusão dos alunos surdos, não podemos generalizar estes dados e pôr de parte este tipo de sensibilização. A formação de professores deve também passar pela disponibilização de conhecimentos que lhes permitam criar salas de aula verdadeiramente inclusivas, contemplando também o ensino de estratégias que poderão desenvolver com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada aluno (Correia, 2005, 2003; Morgado, 2003a, 2003b).

REFERÊNCIAS

- Almeida, H. (2006). Derrubar as barreiras da comunicação e do acesso à informação.
- In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp.221-256). Lisboa: Editorial Caminho.
- Amaral, A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social.
- Análise Psicológica*, 3, 373-378.
- Amaral, A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, R. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brandão, T. (2007). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (nee) na creche e jardim infantil – Elementos de sucesso. In D. Rodrigues & M. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Correia, L. (1997). *Os alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda.
- In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp.151-189). Lisboa: Editorial Caminho.

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Sheldon, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169-183.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade*. UNESCO.

Duarte, I. (2006). Igualdade de oportunidades na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp.257-274). Lisboa: Editorial Caminho.

Estanqueiro, P. (2006). Língua gestual portuguesa – Uma opção ou um direito? O meio menos restritivo na educação de surdos. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp.191-220). Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, A. (2006). Subsídios para o estudo da história da educação dos surdos em Portugal. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp.57-81). Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

González, M. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.58-88). Porto: Porto Editora.

- Jiménez, R., Prado, F., Moreno, L., & Rivas, A. (1993). O deficiente auditivo na escola. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp.349-375). Lisboa: Dinalivro.
- Karaginnis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion – A guide for educators* (pp.3-15). Baltimore: Paul Brooks.
- Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In I. Sim-Sim (Ed.), *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola* (pp.9 – 25). Lisboa: Texto Editores.
- Marchesi, A. (1995). A Educação da criança surda na escola integradora. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp.215-231). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.74-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto Editora: Porto

- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pereira, F. (1999). O Observatório dos apoios educativos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.65-101). Lisboa: Ministério da Educação.
- Phillips, V., & McCullough, L. (1990). Consultation-based programming: Instituting a collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 45, 291-304.
- Sant'Ana, M., (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e educadores. *Psicologia em Estudo*, 10, 227- 234.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teacher's perspectives. *Remedial and Special Education*, 12, 18-26.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming /inclusion 1958/1995. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Serrano, J. (2007). A sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva. In D. Rodrigues & M. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.53-75). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silvestre, N. (2007), Educação e aquisição da linguagem oral por parte dos alunos surdos. In V. Arantes (Ed.), *Educação de surdos: Pontos e contrapontos* (49-99). São Paulo: Summus Editorial.
- Sousa, R. (2007), Línguas e sujeitos de fronteira: Um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In V. Arantes (Ed.), *Educação de surdos: Pontos e contrapontos* (15-46). São Paulo: Summus Editorial.

- Stainback, B. (2000). The inclusion movement: A goal for restructuring special education. In M. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special education in the 21st century* (pp. 27-40). Washington: Gallaudet University Press.
- Stinson, M., & Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youths in school. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds.), *Deaf child in the family and at the school* (pp.191-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Vala, J. (2002), Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (pp. 457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zêzere, P. (2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3, 401-418.